L'objet effectivement enseigné en classe de français par des enseignants débutants. Le cas de la ponctuation en cycle III de l'école primaire en France

Véronique Paolacci, IUFM Midi-Pyrénées GRIDIFE ERTe 46, Laboratoire Lordat (EA 1941), Université Toulouse-Le Mirail

1. Introduction

La ponctuation est un objet d'enseignement qui pose problème aux enseignants même confirmés si l'on en croit le témoignage de certains d'entre eux en formation continuée. Souvent abordé en début d'année, l'enseignement de la ponctuation se limite (d'après les déclarations des professeurs) à un catalogue des signes principaux complété par les fonctions essentielles de ces marques, l'activité privilégiée étant le texte non ponctué à ponctuer. Les programmes 2002 de l'école élémentaire française[1] revalorisent l'étude de cet objet linguistique, longtemps considéré comme accessoire (Chabanne, 1998) malgré les travaux de l'équipe de Catach dans les années 70. Les instructions officielles font apparaître la ponctuation au rang des phénomènes de cohésion comme les connecteurs, les temps verbaux ainsi que les substituts et lui accordent un réel statut textuel. Les travaux en psycholinguistique permettent d'analyser les processus rédactionnels et éclairent les enseignants sur les stratégies mises en œuvre par de jeunes scripteurs dans l'acte d'écriture. En production, la compétence du savoir ponctuer s'acquiert en prenant une posture de lecteur/scripteur assez complexe[2]. On peut noter une très grande diversité des usages des signes de ponctuation entre les individus qui peuvent aller jusqu'à une marque stylistique chez les écrivains[3], qui défient en quelque sorte la norme. Qu'en est-il effectivement dans les classes ? Les analyses des pratiques enseignantes dans le cadre de notre thèse[4] nous ont amenée à observer des professeurs d'école débutants[5] (en formation ou dans leur première année d'enseignement) et expérimentés (maîtres formateurs) ainsi que des professeurs de collège (en formation initiale et expérimentés) sur l'enseignement de la ponctuation pendant la période d'une année scolaire. Ces professeurs enseignent en CM2 (cours moyen deuxième année soit des élèves de 11-12 ans) et en 6e (première année de collège soit des élèves de 12-13 ans). Nous nous inscrivons ainsi dans la problématique de l'équipe de recherche ERT46 du GRIDIFE[6] de Midi-Pyrénées, qui s'intéresse aux pratiques effectives des enseignants débutants. Nous développerons ici plus spécifiquement le suivi d'un professeur d'école en

deuxième année d'exercice[7] dans sa classe de CM1/CM2. Nous nous interrogerons sur les conceptions de l'enseignement de la langue (et plus spécifiquement de l'enseignement de la ponctuation) identifiables dans les données recueillies. Quels choix sont opérés par l'enseignante débutante et en quoi ces choix contribuent-ils au *modèle disciplinaire en acte* de cette enseignante ?

Nous envisagerons trois volets dans notre développement. Le premier décrit le cadre général de l'observation que nous avons réalisée dans la classe de l'enseignante débutante. Le second volet est une étude plus détaillée des activités menées par le professeur au cours d'une séance en particulier, au cours de laquelle est questionnée la place de la ponctuation dans le texte théâtral. Nous interrogerons les écarts entre les prévisions du professeur et la mise en œuvre effective en classe et caractériserons les imprévus de la séance pour enfin dégager, dans un troisième temps, les conceptions des priorités de l'enseignement de la langue (plus précisément de la ponctuation) de cette enseignante.

2. Le suivi d'un professeur d'école débutant[8]

L'enseignante observée est à mi-temps dans une classe au double niveau (CM1/CM2) de 26 élèves[9] dans un quartier populaire de Toulouse avec une population d'enfants assez diversifiée[10] dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles hétérogènes. Le professeur possède une licence de langues étrangères appliquées. Elle n'a pas suivi de formation initiale de première année[11], ayant passé le concours CRPE en candidat libre. Il avait été convenu avec l'enseignante d'introduire un enseignement spécifique de la ponctuation en réponse aux projets d'écriture de la classe.

La séance que nous analysons de façon plus détaillée dans le deuxième point de notre contribution pose le problème des « *textes à dire* » que sont en partie les textes théâtraux et dont les programmes de l'école élémentaire se font l'écho (2002, p. 188). Quelle est la place de la ponctuation dans l'étude du texte théâtral ? Les « topogrammes » (pour reprendre la terminologie d'Anis, (1988)) ont une place prépondérante dans l'écriture dramatique : les blancs qui isolent les répliques, les italiques et les parenthèses[12] pour les didascalies, les capitales d'imprimerie pour les didascalies des personnages. Les *signes mélodiques* (Doppagne, 1978) que sont les points d'interrogation et d'exclamation[13] sont nombreux dans le dialogue théâtral. Catach (1994, p. 61) souligne que le point d'interrogation cumule la

valeur de pause logique et la valeur modale (à la fois syntaxique et intonative). Le point d'exclamation « signale les réactions personnelles du locuteur » et fait donc passer à l'écrit une expressivité directe. Pour Anis (1988), « l'exclamation convient particulièrement au caractère polyphonique du commentaire […] comme si le scripteur- lecteur s'étonnait de son propre énoncé » (p.131). Pour Larthomas (1980), l'interrogation est « l'élément essentiel du dialogue » (p. 51), les exclamatives ont plusieurs valeurs et elles sont complétées ou non par des didascalies. Larthomas (1980) souligne également le paradoxe du texte théâtral qui est écrit pour être joué donc oralisé. Choisir un style pour le théâtre, c'est choisir entre le langage écrit et le langage oral. Il précise que le dramaturge dispose de peu de moyens pour noter l'intonation et qu'il doit faire confiance aux acteurs. Larthomas valorise le rôle de la ponctuation : « on dira que la syntaxe impose ses servitudes, et qu'une ponctuation soignée peut limiter l'audace des interprètes » (p. 54).

Nous avons donc suggéré à l'enseignante de lier une approche ORL (Observation Réfléchie de la Langue) avec son projet d'écriture théâtrale de fin d'année pour illustrer en quelque sorte les propos de Béguelin (2002, p. 101) : « la ponctuation dans sa fonction de représentation de la prosodie vise traditionnellement le décodage ; elle sert alors de didascalie pour la récitation d'un texte conçu et travaillé pour être un produit fini ». La méthodologie employée est la suivante : chaque séance de classe est précédée par un entretien avec l'enseignante qui élabore une fiche de préparation écrite. La séance est filmée et est suivie par un entretien avec le professeur. Tous les supports écrits sont portés à notre analyse ainsi que les écrits sur le tableau noir au cours de la séance. Ainsi, il est intéressant d'apprécier la gestion « effective » de la classe à partir des axes du chercheur et des prévisions écrites ou orales du professeur.

3. La mise en œuvre effective en classe

Pour illustrer la mise en œuvre effective en classe, nous centrons notre analyse sur une séance qui a eu lieu au mois de janvier 2004. Il s'agit de lier l'écriture théâtrale et l'étude de la ponctuation. Après avoir décrit les anticipations du professeur par le biais de sa fiche de préparation, nous préciserons ses choix didactiques et pédagogiques.

3.1 Les prévisions du professeur

La préparation écrite de l'enseignante

L'enseignante, dans sa fiche de préparation vise un objectif langagier précis : « comprendre l'importance de la ponctuation et de la didascalie intonative dans la lecture d'une pièce de théâtre ». Cet objectif est complété par des objectifs transversaux : « savoir gérer le temps donné pour une recherche ; donner son opinion ; savoir écouter l'autre ; savoir travailler en groupe ». Aucun support n'est négocié préalablement avec l'enseignante qui affiche ainsi ses choix didactiques propres. Les consignes sont écrites dans leur intégralité. Elles ponctuent la fiche en différentes « *phases*[14] » et sont écrites dans un registre semi-oral pour la phase 2 : « aujourd'hui, nous allons travailler sur les didascalies intonatives. Pour cela, vous allez reprendre la lecture de ces textes et vous allez souligner les didascalies qui apportent une précision au lecteur sur l'intonation que va employer le personnage ». Après une phase de mise en commun que précise le professeur en écrivant les réponses attendues, une phase 4 est illustrée par la consigne suivante : « je vais maintenant vous distribuer un extrait de notre pièce sur la Flûte enchantée. Je vous demande de placer les signes de ponctuation nécessaires pour qu'un acteur qui n'a jamais vu la pièce et qui ne connaît pas l'histoire puisse la jouer comme vous l'avez demandé ». L'enseignante conclut sa préparation en soulignant le lien que l'on peut établir entre la ponctuation et les didascalies : elles permettent de « donner le ton à l'acteur qui module sa voix ». Deux indications temporelles sont données pour la phase de présentation des textes supports (10 mn) ainsi que la phase de recherche individuelle qui suit (10 à 15 mn). Les autres étapes ne sont pas minutées. Nous retrouvons là une aide du maître débutant qui, conscient de la difficulté de gérer le temps d'un moment de classe, s'impose un minutage.

Les supports textuels de la séance

Deux extraits théâtraux tirés de manuels[15] sont tout d'abord portés à l'attention des élèves. Le premier texte choisi est un texte écrit pour les besoins du manuel de langue de la classe *Le français-mode d'emploi, CM1* de Charmeux et autres (2003, p. 74). Il ne sera pas repris collectivement pendant la mise en commun du temps 2 de la séance (voir le tableau qui suit) par manque de temps[16]. Le second texte, extrait d'*Un mot pour un autre* de J. Tardieu présente les caractéristiques langagières du « théâtre de l'absurde ». L'enseignante justifie le choix du texte de Tardieu en ces termes : elle voulait que les élèves ne se concentrent pas sur

le sens des mots. Dans le temps 3 de la séance, le support textuel proposé est une création collective de la classe et illustre le projet[17] de fin d'année: écrire une pièce de théâtre pour la jouer. Les deux premiers textes sont fidèles à la version originale en ce qui concerne la ponctuation; le troisième est partiellement ponctué pour les besoins de l' « exercice » de la dernière phase de la séance.

3.2 La gestion de la séance dans son ensemble

Le déroulement général de la séance est illustré par le tableau ci-dessous. On peut distinguer trois temps subdivisés en différentes étapes qui respectent une alternance de modalités de travail : moments collectifs, individuels et travail de groupe se succèdent.

Phase	*Durée 1h02*		*Etapes*	*Objet d'ensei-gnement*	*Modalités de travail*	*Supports*
TEMPS 1 (27 mn)	*13 mn*		*Et. 1 :Rappel de la définition de la didascalie et de la réplique.*		*Oral collectif*	*Aucun*
	2 mn		*Et. 2 :Présentation des textes photocopiés.*		*Discours monogéré du professeur*	*Deux textes théâtraux*
		Cons.	***" Soulignez les didascalies qui ne concernent que l'intonation ".***			
	12 mn		*Et. 3 :Lecture à haute voix des textes théâtraux.*		*Oralisation de 3 élèves*	*Texte de J. Tardieu*
TEMPS 2 (15 mn)	*9 mn*		*Et. 4 : Les élèves distinguent les didascalies " intonatives " en les surlignant.*	*Typologie des didascalies*	*Travail individuel. Aide du professeur*	*Textes théâtraux*
	6 mn		*Et. 5 : Mise en commun*		*Oral collectif*	*Texte de J. Tardieu*

TEMPS 3 (20 m)	*12 mn*	*Cons.*	*Et. 6 :* ***« Ajoutez la ponctuation et les didascalies intonatives dans notre pièce de théâtre »***	*Ponctuation finale et didascalies intonatives*	*Travail de groupe*	*Texte collectif « La flûte enchantée » partiellement ponctué*
	8 mn		*Et. 7 :Mise en commun*		*Oral collectif avec les représentants des groupes*	*Usage du tableau noir*

Tableau des étapes de la séance

3.3 Les objets d'enseignement effectivement abordés dans cette séance

Les objets d'enseignement prévus par l'enseignante

1. La lecture à haute voix[18]

L'enseignante fait lire à haute voix le texte de Tardieu par trois élèves lors de l'étape 3 de la séance. Dans sa fiche de préparation, elle précise: " *choisir trois élèves qui lisent rapidement "*. Est-ce révélateur d'une crainte non avouée sur le temps imparti à ce moment de classe ? Pendant l'entretien *a posteriori*, le professeur déclare privilégier cette modalité de lecture pour aider la compréhension des élèves. On peut toutefois s'interroger sur la pertinence d'une lecture à haute voix non préparée d'un texte qui joue sur les signifiants des mots. Cependant, il faut reconnaître que c'est un moment particulièrement attendu et apprécié par les élèves de la classe qui, de plus, est revalorisé dans les programmes de l'école élémentaire (2002, p. 189).

2. La typologie des didascalies

L'enseignante laisse sous-entendre une typologie des didascalies quand elle fait référence aux didascalies « intonatives[19] » à l'étape 2 de la séance. Nous pouvons dire que ce professeur débutant fait preuve d'intuitions linguistiques puisqu'elle avoue *a posteriori* n'avoir eu recours à aucun référent théorique. Myszkorowska (2003) distingue plusieurs types

de didascalies dont les renseignements scéniques sur l'expression du personnage qui pourraient correspondre aux didascalies « intonatives ». Myszkorowska insiste sur l'importance de la prosodie en précisant que cela concerne le tempo, la hauteur et l'intensité de la voix, le timbre et la qualité du son, l'accent, la déformation de la voix, l'intonation et le ton, les éléments auditifs inintelligibles et enfin la ponctuation[20] (p. 44). Nous soulignons seulement la difficulté de distinguer rigoureusement les didascalies dites « intonatives » des autres. Pour *Un mot pour un autre* de Tardieu, les réponses prévues par le professeur sont : « prenant son élan, éclatant soudain de rire, méfiante, l'interrompant avec agacement ». Cette sélection (contestable) relativise les erreurs des élèves de CM2 dont la tâche est complexifiée à l'extrême sachant que la notion à un niveau général est loin d'être acquise.

3. La ponctuation et les didascalies dans l'écriture théâtrale

La mise en commun du travail de groupe est axée sur l'objectif initial de la séance précisé dans la fiche de préparation de l'enseignante : construire « le lien entre la ponctuation expressive et les didascalies intonatives ». Dans ce moment de la séance, le tableau noir (Nonnon, 2000) est utilisé pour la première fois; il est alors le support de l'échange collectif de la classe. L'enseignante, au préalable, a recopié au tableau le texte de théâtre (partiellement ponctué) écrit collectivement par la classe une semaine auparavant. Physiquement, le professeur est debout devant le tableau en compagnie des porte-parole des groupes. Tous ces élèves, grâce à leur présence au tableau à côté de leur maîtresse ont un rôle clairement identifié par l'ensemble de la classe. Le professeur « accueille » (Delaborde, 1999) les propositions des représentants des groupes et des élèves assis à leur place dans la salle de classe. L'enseignante gère également les avis contraires comme les interventions de Jérémie, un des porte-parole des groupes (*M : mais pourquoi Jérémie ? explique pourquoi ça ne l'est pas il ne suffit pas de dire non*). Elle fait aussi des apartés en donnant des précisions sémantiques à un élève qui l'interroge en particulier. Dans le cas observé, l'enseignante a tendance à accepter toutes les prises de parole, ce qui morcelle les propos qui s'éloignent de l'objectif initial. De plus, comme pour la mise en commun de l'étape 5 de la séance, le traitement des supports est incomplet, la récréation ayant ponctué la fin de la séance. Nous voyons donc que le moment de la mise en commun est un dispositif qui demande une réelle expertise de la part de l'enseignant. Doit-on privilégier à ce moment-là les interactions orales, la prise de notes ou la correction individuelle « au stylo vert » ? Doit-on tout revoir lors de la « correction »? Autant de questions que doit se poser un enseignant dans sa classe.

Il est également intéressant d'analyser ce qui n'est pas anticipé par l'enseignante.

Les imprévus de la séance

Huber et Chautard (2001)[21] cités par Marcel (2004) définissent l'imprévu ainsi : *«* tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours *».* Dans la séance observée, nous avons identifié deux moments de classe que l'enseignante a dû gérer dans l'improvisation.

1. Le rappel du lexique spécialisé de l'analyse théâtrale

L'enseignante prouve dans les premières minutes de la séance le souci (compréhensible) de rappeler ce qui a été vu dans les séances précédentes. Ce rappel concerne le vocabulaire spécialisé de l'analyse théâtrale. Pendant de nombreux tours de parole, le professeur essaie de faire énoncer les définitions de *réplique* et de *didascalie.* L'ensemble est laborieux *: M : ah ce sont des choses qu'on ne peut pas dire lorsqu'on parle + alors dans le théâtre + quand on parle + ça s'appelle comment ?* Le terme de *réplique* est attendu pour enfin aborder les différents types de didascalies: *M : donc nous on va s'occuper aujourd'hui pas des didascalies qui donnent des informations sur la mise en scène + on va s'occuper des didascalies intonatives + des didascalies qui vont donner un petit peu le ton de la voix comme je viens de le faire avec Nelson + d'accord ? + que celles qui influencent ma voix ++ si je dois le dire comme ça* <petite voix> *ou si vous vous rappelez [geste] et la rumeur la rumeur + d'accord ?* Les illustrations prennent le pas sur les définitions. Les différents rappels du lexique spécialisé ont pour effet de casser la dynamique du début de la séance et surtout d'écarter la réflexion des élèves de l'objectif initial de la séance : le lien entre l'écriture théâtrale et la ponctuation[22].

2. Le travail de groupe[23] : lieu où apparaissent les difficultés effectives des élèves

Le travail de groupe est un dispositif très pratiqué dans les classes de l'école élémentaire française. La modalité du travail de groupe laisse la primauté de la parole aux élèves sans pour autant nier la présence du maître qui en profite pour avoir un rapport privilégié avec certains élèves. Juving (1999) revendique l'intérêt de ce dispositif[24] comme

« moyen générateur d'interactions favorisant les apprentissages » (p. 99). Nous ajouterons que cette modalité de travail en classe participe à la mise à jour des difficultés des élèves de la classe. Tout d'abord, dans les échanges transcrits, nous notons que la consigne d'ajouter la « ponctuation et les didascalies intonatives » n'est pas bien comprise par tous (dans le corpus A des annexes en 7 G5 : *on doit remettre les signes de ponctuation ? + mais qu'est-ce qu'on doit faire ?*). Les échanges des élèves font surgir les imperfections du support. Le texte recopié par l'enseignante présente en effet des absences de majuscules initiales et des points à la place des signes à compléter. Dans les échanges 25 à 36 (corpus A), l'attention des élèves est retenue par les majuscules et la consigne initiale est oubliée. En 66M, l'enseignante reconnaît les égarements de ses élèves : *La ponctuation intonative qui va changer l'intonation des voix + est-ce le fait de mettre une majuscule après les deux points heu qui suivent les personnages va influencer ou pas la façon dont je vais parler.* De même, dans les échanges 48 à 50, une confusion est faite entre le genre narratif et le genre théâtral : G6 : *dit l'ami 4 expressément* <les élèves écrivent sous la dictée>. Le travail effectué prouve la suprématie de l'intonation (comme par exemple en 39 G5 : *tout de suite [en faisant varier l'intonation] tout de suite*). Aucune justification syntaxique n'est énoncée. En définitive, il est demandé aux élèves d'identifier des types de phrases. Le contexte de l'étude théâtrale désoriente les élèves et cette compétence qui ne poserait pas problème dans un cadre d'exercice individuel entraîne des débats dans un dispositif collectif. Les choix explicites ou implicites de cette enseignante que nous venons de décrire sont riches d'enseignements principalement parce qu'ils permettent de définir le *modèle disciplinaire en acte* de ce professeur au sortir de la formation initiale.

4. Quel modèle disciplinaire en acte pour l'enseignante débutante observée ?

Les choix de l'enseignante sont révélateurs de ce que sont les priorités et par voie de conséquence les conceptions de cette praticienne au début du processus de professionnalisation en ce qui concerne l'enseignement de la langue.

4.1 Les priorités de l'enseignante débutante en ce qui concerne l'enseignement de la langue

La ponctuation apparaît comme une ornementation qui s'écrit a posteriori. L'enseignante propose comme dans de nombreux manuels un texte à ponctuer mais le support

textuel a déjà été écrit au tableau par le professeur sous la dictée de la classe. L'activité proposée aux élèves est donc comme un retour en arrière dans les processus rédactionnels.

Le lien entre l'oral et la ponctuation est explicite. De façon générale, les critères prosodiques (puis sémantiques) ont été pris en compte par l'enseignante tout au long des séances ayant la ponctuation pour objet d'enseignement. Le genre théâtral est exemplaire pour illustrer l'importance de la ponctuation en production et en réception.

La posture de réception est valorisée. Les élèves sont placés en situation de lecteurs dans les différentes activités de la séance : identifier un certain type de didascalies dans la première activité ; ajouter des points soit exclamatifs, soit interrogatifs à la fin des phrases dans le travail de groupe.

Le texte d'auteur a une place privilégiée dans l'enseignement de la langue. Il semble avoir le statut de modèle dans les séances de langue observée dans la classe de CM1/CM2. Les supports *textuels* pourtant issus de manuels scolaires sont difficiles d'accès pour les élèves de cette classe comme nous avons pu le voir avec l'extrait de Tardieu.

L'exercice d'application est un rituel de la séance de langue. Même dans la séance observée, l'enseignante caractérise une étape de la séance comme un exercice d'application[25]. Elle reproduit ainsi la dernière étape de la démarche illustrée dans les chapitres de langue de la plupart des manuels scolaires.

Le manuel de langue remplace les grammaires de référence pour le jeune praticien. Quand le jeune praticien s'interroge au niveau théorique, il a tendance à aller vers les matériaux didactiques les plus faciles d'accès dans une classe : les manuels. En formation initiale, les stagiaires avouent que l'essentiel est de ne pas en savoir moins que les élèves. Les élèves remettant rarement en doute la parole du maître, un professeur débutant se satisfait de cela.

La lecture à haute voix est privilégiée comme aide à la compréhension. Invariablement, dans les séances observées, les textes sont lus à haute voix et sont en général accompagnés par des éclairages du maître sur le vocabulaire.

La catégorisation l'emporte sur la notion en général. Nous avons vu que le professeur observé faisait preuve d'intuitions linguistiques au sujet de la typologie des didascalies. Or, ce genre d'étiquetages (approximatif et non ancré dans une théorie) a entraîné des confusions chez les élèves qui n'ont pas acquis la notion à un niveau plus général. Ceci n'est-il pas l'héritage de l'étiquetage grammatical traditionnel que cette enseignante a intégré quand elle était elle-même élève ?

Les priorités de l'enseignante débutante à un niveau plus transversal

La planification initiale sous la forme de la fiche de préparation écrite est suivie scrupuleusement par l'enseignante. Pendant les phases collectives de la séance de langue, nous avons pu noter que le professeur limitait la prise de parole des élèves pour respecter toutes ses prévisions initiales.

Respecter les étapes prévues dans la fiche de préparation prend le pas sur les questionnements concernant les difficultés des élèves. L'enseignante soucieuse d'arriver au bout de ses prévisions ne prend pas le temps d'évaluer les acquis des élèves. Travail individuel et travail de groupe font émerger les acquis effectifs des élèves qui sont en deçà des préalables sous-entendus par le professeur.

Le tableau noir est conçu comme un double des supports écrits distribués aux élèves. Ce support qui peut avoir de multiples fonctions dans la classe de français (Nonnon, 2000) est réduit à la fonction d'écran géant des supports papier.

Le travail de groupe et les mises en commun appartiennent aux « routines » de la classe de français. La gestion de ces deux dispositifs pédagogiques est révélatrice d'une expertise en voie de développement.

Conclusion : L'analyse des pratiques effectives d'un enseignant débutant dans ses premières années d'exercice est un indicateur pour la formation

Nous avons illustré dans notre contribution une entrée dans le métier d'un professeur d'école. Les choix didactiques que nous venons d'exposer pour enseigner la ponctuation témoignent des écarts entre les différents niveaux de transposition didactique : des axes

donnés par le chercheur (transposition des théories de référence) aux savoirs effectivement intégrés par les élèves. On peut dire qu'un *modèle disciplinaire en acte* est inféré. L'enseignante est tiraillée entre des savoirs nouveaux qu'elle a plus ou moins intégrés et ses représentations de l'enseignement de la ponctuation. Aussi, dans l'entretien *a posteriori*, elle avoue avoir découvert la complexité de l'écriture théâtrale avec son projet de classe et elle reconnaît avoir négligé certains aspects de la ponctuation dans le genre littéraire abordé. Nous avons montré en effet que la tâche demandée aux élèves concernant la ponctuation se soldait en une activité sur les types de phrases, ce qui limite l'étude. L'observation de cette enseignante pendant une année scolaire a également permis le repérage de " routines professionnelles " dont certaines paraissent bien implantées dans la classe. Une démarche ritualisée se répète de séance de langue en séance de langue qui se traduit par une gestion de classe éprouvée : le travail individuel alterne avec le travail de groupe ponctué par des moments collectifs de mise en commun avec le groupe classe.

Bibliographie

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Anis, J. (1988). *L'écriture, théories et descriptions.* Paris : De Boeck Université.

Béguelin, M.J. (2002). Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse. *Verbum*, *tome XXIV, 1/2*, 84-107.

Boucheron, S. (2000). Parenthèses et tirets doubles, une autre façon d'habiter les mots. *In* J. Dürrenmatt (dir.), *La ponctuation*, (p. 179-189). Poitiers : La Licorne.

Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : PUF.

Chabanne, J.C. (1998). La ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques. *In* J.M. Defays, M. Rosier, F. Tilkin, (dir.), *A qui appartient la ponctuation ?* (p. 223-243). Paris, Bruxelles : Duculot.

Delaborde, M. (1999). A propos de tension entre différentes fonctions didactiques . *Interactions et apprentissages. Pratiques, 103/104*, 28-39.

Doppagne, A. (1978). *La Bonne ponctuation.* Paris, Bruxelle : Duculot.

Dürrenmatt, J. (dir.) (2000). *La Ponctuation.* Poitiers : La Licorne.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

Juving, C. (1999). Interactions, groupes et apprentissages. *Interactions et apprentissages, Pratiques*, *103/104*, 89-116.

Larthomas, P. (1980). *Le langage dramatique.* Paris : PUF.

Marcel, J.F. (2004). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie & Education*, *56*, 31-51.

Myszkorowska, M. (2003). Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de Georges Feydeau. *Les écritures théâtrales, Pratiques*, *119/120*, 35-67.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant entre écrit et oral. *Les outils d'enseignement du français, Repères, 22*, 83-121.

Paolacci, V. et Garcia-Debanc, C. (2004 (a)). L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur d'école débutant. L'exemple de la ponctuation à l'école française primaire. *La Lettre de l'Association AIRDF*, *34* , 33-38.

Paolacci, V. et Garcia-Debanc, C. (2004 (b)). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ?. *L'enseignement réfléchi de la langue française à l'école, Repères, 27*, 93-116.

Popin, J.(1998). *La ponctuation.* Paris : Nathan.

Programmes de l'école élémentaire, 2002, Paris : CNDP.

Ryngaert, J.P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire.* Bruxelles : Deboeck Université.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.

ANNEXES

Nous adoptons les conventions de transcription explicitées dans l'ouvrage C*omment enseigner l'oral* (Garcia-Debanc et Plane (dir.), (2004), p. 6).

CORPUS A *(Etape 6 du temps 3 de la séance)*

Nous soulignons les passages du texte lus à haute voix. G: garçon ; F: fille.

1	M	vous ajouterez dans notre texte les didascalies et les signes de ponctuation qui vont influencer l'intonation <Partage des groupes> Vous avez dix minutes jusqu'à vingt et après vous avez la mise en commun
2	G4	*il faut remettre les trucs-là*
3	G1	*les points d'interrogation* [un autre élève G6 se joint au groupe]
4	F2	*déjà les points d'interrogation y a l'ami un deux et trois* < certains élèves complètent la ponctuation sur leur feuille>
5	G5	*regarde on doit remettre les points*
6	G1	*les points*
7	G5	*on doit remettre les signes de ponctuation ? + mais qu'est-ce qu'on doit faire ?*
8	F2	*de quoi s'agit-il point d'interrogation*
9	G1	*mais non*
10	G6	*qu'est-ce qu'on met ?*
11	G1	*les ponctuations puis après les didascalies*
12	F2	[arrivée de la maîtresse] *maîtresse que doit-on faire ?*
13	M	je te demande de mettre les didascalies intonatives celles que nous venons de travailler en classe et les signes de ponctuation qui vont influencer l'acteur dans sa manière de parler si c'est avec colère si c'est avec douceur s'il doit chuchoter s'il doit faire rire + hein il a un objectif l'auteur
14	G4	*là il manque les majuscules*
15	M	vous pouvez imaginer en fait que celui qui va lire le texte ne le connaît pas n'a jamais vu la pièce et ne sait même pas de quoi ça parle + il a besoin de tous ces renseignements pour savoir jouer ou lire la pièce correctement comme toi tu as voulu qu'il la lise + parce que c'est toi qui as créé ça + et tu as envie qu'on le lise de la façon que tu as voulu le jouer tu es obligé de donner des renseignements au lecteur tu es obligé de lui dire et bien ça il

		faut le dire de telle manière + et il existe deux solutions dans le théâtre + les didascalies et la ponctuation + d'accord ?
16	G5	*maîtresse + on met la ponctuation on rajoute tout ?*
17	M	ce que tu penses mais c'est un travail de groupe + ce n'est pas + là vous êtes en train de faire un travail individuel je vous signale + qui a lu la première phrase et le travail de groupe vous savez ce que c'est depuis le temps + vous en faites deux par semaine voire trois + alors il y en a un qui lit la phrase et vous vous mettez d'accord sur <G5 lui coupe la parole>
18	G5	*toi Jérémie tu lis la première phrase*
19	G6	*le conte ah les amis j'ai un très grand service à vous demander une mission capitale et secrète à vous confier + là y a rien*
20	G5	*de quoi s'agit-il*
21	G1	*c'est une question + il y a un point d'interrogation*
22	F4	*ça je l'ignore mais le conte vous attend expressément*
23	G2	*c'est pas une réponse*
24	G5	*non non moi je trouve que*
25	G1	*il faut mettre la majuscule dèjà à ça*
26	G6	*mais non*
27	G1	*mais si*
28	G5	*au début de phrase il faut toujours une majuscule + elle a dit qu'il fallait les mettre les majuscules de quoi s'agit-il*
29	G1	*il faut en mettre partout sauf au messager + le début de la phrase et ça c'est une suite*
30	G5	*de quoi s'agit-il il faut mettre une majuscule parce que la maîtresse elle a mis des trucs bons et des trucs mauvais*
31	G6	*ben oui*
32	G5	*vas-y roule* <les filles écrivent de leur côté> *on se pose trop de questions*
33	G1	*ah mais attends pourquoi elle en met au début et pas à la fin + parce que c'est un début de phrase et les autres c'est une suite de phrase*
34	G5	*pas obligé + c'est du français + la maîtresse elle avait dit qu'elle avait fait exprès + de quoi s'agit-il il faut mettre un D majuscule + et oui c'est le début de phrase* <les élèves rajoutent toutes les majuscules> *c'est à qui là ?*
35	F2	*pourquoi le conte veut-il nous voir ?*

36	G5	*là il y a la majuscule y a la majuscule et le point d'interrogation*
37	F4	*à toi*
38	G1	*tout de suite ? c'est une question*
39	G5	*tout de suite* < en faisant varier l'intonation> *tout de suite*
40	F2	*allons-y c'est pas une question*
41	G1	*c'est presque un ordre donc c'est un point d'exclamation*
42	G6	*oui un point d'exclamation entre parenthèses*
43	G5	*oui mais si on met un point d'exclamation c'est pas besoin de la mettre entre parenthèses*
44	M	<entrant dans la salle> pensez aux didascalies puisque vous n'êtes pas d'accord sur l'intonation du allons-y
45	G6	on met une didascalie là
46	M	vous pouvez mettre une didascalie puisque vous n'êtes pas d'accord sur le ton <quitte la salle>
47	F3	*allons-y*
48	G5	*allons-y* + comment il dit
49	G1	*dit expressément dit l'ami expressément puisqu'on connaît pas leur nom*
50	G6	*dit l'ami 4 expressément* <les élèves écrivent la proposition>
51	Elèves	<en chœur> *voilà*
52	G5	*je sais pas comment ça s'écrit expressément*
53	G6	*ça s'écrit comme ça [G6 montre à G5]*
54	M	<l'enseignante entre dans la salle> alors vous avez pu vous mettre d'accord ?
55	G1	*les majuscules il dit qu'il y a des majuscules partout*
56	G5	*et oui c'est un début de phrase*
57	G6	*si elle en met une au début c'est parce que c'est une suite c'est une suite c'est obligé*
58	M	et est-ce que par rapport à ces majuscules par exemple qui est un point très intéressant à soulever j'ai parlé de la ponctuation en général ou d'une ponctuation en particulier ?
59	G5	*d'une ponctuation en particulier*
60	M	c'est-à-dire ?
61	G5	*des trucs des étonnements*

62	M	en langage correct ça donne quoi Jérémie
63	Jérémie G6	*des didascalies + la ponctuation*
64	M	on appelle comment la ponctuation quand elle influence le son ?
65	F2	*la ponctuation intonative*
66	M	la ponctuation intonative qui va changer l'intonation des voix + est-ce le fait de mettre une majuscule après les deux points heu qui suivent les personnages va influencer ou pas la façon dont je vais parler ?
67	G5	*non*
68	M	non mais par contre on le met de côté parce que moi ça m'intéresse pour un travail ultérieur + d'accord ?
69	Jérémie	*bon moi je les ai mises c'est trop tard*
70	M	c'est pas grave ++ je vais voir à côté
71	G5	*elle est magique + tu sais comment il peut dire elle est magique là il faut mettre un point d'interrogation*
72	G1	*tout le monde est d'accord ? ah les amis, j'ai un très grand service à vous demander une mission capitale et secrète à vous confier*
73	G5	*c'est où ? tu mets un point d'exclamation / il dirait ah les amis*
74	F3	<bruits> *nous on fait rien*
75	F2	*vous ne nous laissez même pas parler*
76	G5	*et ben parle*
		<silence des filles>
77	G5	*elles n'ont rien à dire*

[1] Programmes du cycle III, p. 198.
[2] Voir les travaux de Schneuwly (1988), de Fayol (1997) et plus récemment les travaux de Favart et Passerault (2000).
[3] Pour des études stylistiques, lire de Dürrenmatt (Ed.), 2000, *La Ponctuation*.
[4] Thèse en Sciences du Langage encadrée par C. Garcia-Debanc au laboratoire Lordat de l'Université de Toulouse-Le Mirail.
[5] Nous avons présenté l'analyse des représentations de professeurs d'école en formation initiale (Paolacci, V. et Garcia-debanc, C. (2004 (b)) et une approche comparative des pratiques d'un enseignant expert et d'un enseignant débutant (Paolacci, V. et Garcia-debanc, C. (2004 (a)).
[6] Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et sur la Formation des Enseignants.
[7] Geneviève Paris (Ecole Jules Ferry à Toulouse) que nous remercions chaleureusement de nous avoir accueillie à de nombreuses reprises dans sa classe et d'avoir répondu à toutes nos sollicitations.
[8] Professeur Titulaire Deuxième année (PET2) c'est-à-dire ayant quitté l'IUFM depuis deux ans.
[9] 13 garçons, 13 filles.

[10] Sur les 26 élèves, une primo-arrivante de l'Ouganda, quatre enfants du Maghreb, deux « enfants du voyage », un enfant roumain.
[11] Le concours régional de professeurs des écoles (CRPE) se passe à l'issue d'une première année de préparation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) mais tous les candidats au concours n'accèdent pas à cette formation de première année.
[12] Les parenthèses ont en particulier un rôle de « présentateur graphique » (Boucheron, 2000).
[13] Popin (1998) donne une grammaire intonative de ces signes mélodiques.
[14] Terminologie de l'enseignante.
[15] *Le français, mode d'emploi, CM1,* de Charmeux et al., 2003, Sedrap, (p.74) et *Mon Bibliotexte, Cycle III,* d'E. Roure (Ed), 1997, Bordas (p.272-273).
[16] Propos recueilli dans l'entretien a posteriori de l'enseignante.
[17] Le projet animé par cette enseignante avec l'aide d'un professionnel du théâtre a réuni plusieurs classes de la ville de Toulouse et a donné lieu en juin 2004 à une représentation dans un théâtre de la ville. La tâche de la classe observée était d'écrire et de jouer quelques scènes théâtrales sur le thème revisité de *La Flûte enchantée*.
[18] Béguelin (2002, p. 93) valorise la modalité de lecture à haute voix en reconnaissant la stabilité de la valeur prosodique du point dit final dans ce type de lecture.
[19] Le travail en partenariat avec le professionnel du théâtre entraîne la nécessité des indications scéniques : les élèves écrivent une scène et celle-ci est jouée immédiatement après (voir aussi Ryngaert (1991)).
[20] Myszkorowska (2003) illustre ses propos avec le théâtre de Feydeau. Le dramaturge « use et abuse des points d'exclamation, d'interrogation et de suspension » (p. 44).
[21]Huber et Chautard (2001). *Les savoirs cachés des enseignants.* Paris : L'Harmattan.
[22] Le travail sur la ponctuation est délibérément renvoyé à la dernière phase de la séance de langue.
[23] Etape 6 du Temps 3 (voir le tableau) et corpus A des annexes.
[24] Comme dans le travail décrit par Juving, on note dans le groupe observé (corpus B des annexes) un déséquilibre dans la prise de parole entre les filles et les garçons. Mais nous ne pouvons pas développer ici tous les intérêts de l'analyse des interactions au sein d'un groupe d'élèves.
[25] Il s'agit de l'activité de l'étape 6 de la séance.